



Résumé : *Partant de recherches en phraséologie, psycholinguistique et didactique des langues étrangères (LE), la réflexion méthodologique proposée dans cet article est centrée sur l'importance d'activer chez l'élève des stratégies d'apprentissage efficaces et spécifiquement adaptées aux particularités iconiques des expressions idiomatiques (EI), c'est-à-dire à leur dimension imagée et à ses possibilités interprétatives. Plus précisément, l'enseignement devrait encourager la réalisation de tâches cognitives favorisant la compréhension de l'image littérale et du rapport métaphorique qui l'unit avec le sens figuré. Une telle orientation de travail pourrait également être enrichie par une comparaison avec les images idiomatiques utilisées dans la langue maternelle (LM) des apprenants. Ces perspectives méthodologiques ont été mises en application dans trois séquences didactiques. Chacune d'elles a été élaborée en tenant compte des types de connexions métaphoriques pouvant exister entre les EI dans les deux langues (en particulier, dans cette étude, le français LE et l'espagnol LM).*

Mots clés : *Enseignement des langues étrangères, méthodologie, stratégie d'apprentissage.*

¿ Por qué sospechar de la ropa tendida ? : Aprendizaje a través de la imagen de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera

Resumen : *Partiendo de investigaciones en fraseología, psicolingüística y didáctica de lenguas extranjeras (LE), la reflexión metodológica que propone este artículo se fundamenta en la importancia de activar en la mente del alumno estrategias de aprendizaje eficaces y específicamente adaptadas a las peculiaridades icónicas de las expresiones idiomáticas (EI), es decir a su dimensión gráfica y a sus posibilidades interpretativas. Más precisamente, la enseñanza debería fomentar la realización de tareas cognitivas que favorezcan la comprensión de la imagen literal y de la conexión metafórica que la vincula con el sentido figurado. Tal orientación de trabajo también podría ser enriquecida por una comparación con las imágenes idiomáticas utilizadas en la lengua materna (LM) de los aprendices. Estas perspectivas metodológicas han sido aplicadas a través de tres secuencias didácticas. Cada una de ellas ha sido elaborada teniendo en cuenta los tipos de conexiones metafóricas que pueden existir entre las EI*

en las dos lenguas (en particular, en este estudio, el francés LE y el español LM).

Palabras clave : *Enseñanza de segundas lenguas, metodología, estrategias de aprendizaje, expresiones idiomáticas.*

Why would the walls have ears ? : Learning idioms through the image in a second language

Abstract : *Based on research on phraseology, psycholinguistics and second language (L2) teaching, our methodological approach focuses on the importance of helping students activate effective learning strategies specifically adapted to the pictorial images associated with idioms, that is to say to their graphic dimension and its interpretative possibilities. More precisely, teaching should encourage the achievement of cognitive tasks that will lead to the comprehension of the literal image and the metaphorical connection linked with the figurative meaning. Such a work orientation could also be enriched by a comparison with the idiomatic images used in the learner's mother tongue (L1). This methodological approach has been applied in three pedagogical sequences. For each one of them, the different types of metaphorical connection that can exist between the idioms in both languages (in this case, French L2 and Spanish L1) have been considered.*

Key words : *Second language teaching, methodology, learning strategies, idioms.*

1. Introduction

Souvent jugées par les professeurs et par leurs élèves comme des éléments linguistiques complexes et difficiles à mémoriser, les expressions idiomatiques (EI) sont généralement peu travaillées en classe de langue étrangère (LE). Or, comme l'ont dénoncé de nombreux didacticiens (Irujo, 1986a; Ruiz Campillo & Roldán Vendrell, 1993; Penadés Martínez, 1999; etc.), cette impression de difficulté est en partie provoquée et renforcée par l'inadéquation et/ou incomplétude des activités que les livres de LE proposent pour l'étude de ce type d'expressions.

Suite à ces constatations, nous avons décidé de développer ici une orientation méthodologique qui soit spécialement adaptée au processus d'apprentissage idiomatique. Se basant sur des recherches en phraséologie, en psycholinguistique et en didactique des LE, notre travail montrera le rôle stratégique que l'image littérale (IL) et son décodage métaphorique peuvent jouer dans la compréhension et la mémorisation de nouvelles expressions. Dans ce sens, il mettra aussi en évidence l'utilité d'une référence aux images existant dans la langue maternelle (LM) de l'apprenant. Il aboutira finalement à la présentation de trois séquences d'activités appliquées au cas de l'enseignement du français (FLE) à un public hispanophone¹.

2. La dimension iconique des EI

S'intéresser à la spécificité de l'objet d'étude est une étape préliminaire nécessaire à tout développement méthodologique. Rappelons d'abord que les EI appartiennent à l'ensemble générique des "unités phraséologiques" ou "expressions figées". Ces dernières, selon les nombreuses définitions proposées par les linguistes (Casares, 1969; Kunin, 1970; Zuluaga, 1980; Gross, 1996; Cermak, 1998; etc.), ont toutes comme particularité d'offrir une combinaison de mots stable et figée. Cette

caractéristique renvoie à l'inaltérabilité de la forme phraséologique, soumise à un ensemble de restrictions pouvant être d'ordre morphosyntaxique, lexical ou encore pragmatique. Cependant, cette fixité formelle n'a pas un caractère absolu puisqu'il existerait un certain " *degré de figement* " (Gross, 1996 :16) qui autoriserait une marge de variation² dans le groupe de mots³.

Quant au concept d'" *idiomaticité* ", il a été traditionnellement défini comme " *le trait sémantique propre de certaines constructions linguistiques figées, dont le sens ne peut pas être déduit à partir de la signification des éléments qui les composent ni de celle de leur combinaison* " (Zuluaga traduit dans Ozaeta Gálvez, 1991 : 206). Pourtant, il faudrait nuancer également cette notion de " *non déductibilité* " étant donné que le sens de certaines expressions conserve souvent un lien qui n'est pas totalement arbitraire par rapport au sens des constituants phraséologiques (Belinchón, 1999 : 361; Mogorrón Huerta, 2002 : 55 ; etc.)⁴. Or, dans le cas des expressions⁵ dites en français " *idiomatiques* " (Gross, 1996) ou " *imagées* " (Galisson, 1984a/b) ou encore " *figurées* " (Rey & Chantreau, 2003 ; Heinz, 1993; etc.), ce lien se réalise précisément à travers l'emploi d'images virtuelles dont le sens littéral (SL) contribue à la construction du sens figuré (SF) de l'expression (González Rey, 1998 : 70).

Cette tentative de définition de l'EI nous a permis de mettre en évidence sa complexité formelle et sémantique. Concernant cette dernière, il faut particulièrement insister sur l'importance de la dimension imagée et sur les valeurs métaphoriques qui en dépendent (Guiraud, 1973; Greciano, 1983; Gross, 1982; etc.). C'est effectivement cet aspect iconique des expressions qui nous servira de point de référence dans notre méthodologie d'enseignement. Comme nous l'expliquerons, son exploitation pédagogique peut être propice à l'activation de stratégies cognitives d'apprentissage qui soient spécialement efficaces dans le cas des EI étrangères (EIE).

3. L'image au centre du processus d'apprentissage idiomatique

La compréhension d'une EI implique le dépassement du sens direct et habituel de ses constituants et le réinvestissement de celui-ci dans un processus d'abstraction qui passe par l'interprétation figurée. Or, comme plusieurs études psycholinguistiques (Gibbs, 1987; Kövecses & Szabó, 1996; Belinchón, 1999; etc.) l'ont confirmé, un tel processus peut être facilité si le locuteur arrive à percevoir la relation existant entre le SL de l'image formée et le SF qui lui est attribué. Cette mise en rapport des deux dimensions significatives de l'image entraîne en effet le rétablissement de sa *transparence sémantique*⁶, phénomène qui a des conséquences positives pour la compréhension, mais aussi pour la mémorisation de l'expression.

Ces considérations doivent être prises en compte dans le domaine de la didactique des LE. Elles ouvrent la voie à une méthodologie d'enseignement qui exploiterait le travail cognitif autour de la dimension iconique des EIE. Les activités de classe seraient alors conçues de manière à permettre aux apprenants de vaincre l'opacité sémantique que l'image étrangère peut générer, tout en leur faisant développer des stratégies spécifiques d'apprentissage.

Comme nous allons à présent le préciser, ces stratégies sont surtout liées au décodage métaphorique dans la LE et à une possible connexion avec les images idiomatiques véhiculées dans la LM.

3.1. L'IL et son interprétation métaphorique

If they can figure out the meaning of an idiom by themselves, they will have a link from the idiomatic meaning to the literal words, which will help them learn the idiom. (Irujo, 1993: 217)

Comme l'affirme Irujo, si nous voulons que les élèves retrouvent réellement une certaine transparence sémantique dans la nouvelle EIE, il faut leur donner l'occasion de reconstruire par eux-mêmes son SF. Il s'agit en fait d'activer chez l'apprenant une opération d'inférence sémantique qui ne soit pas, exclusivement en tout cas, basée sur le contexte d'emploi de l'expression (ce qui ne favorise pas particulièrement la rétention de ses éléments constitutifs), mais qui parte de l'analyse de son IL⁷.

Dans cette perspective de travail, les activités d'apprentissage doivent privilégier, dans un premier temps, la compréhension des éléments de l'EIE et de l'image qu'ils constituent, puis une possible interprétation de cette dernière. L'élève émettra donc des hypothèses sur le SF de l'image, ce qui implique une tâche cognitive liée au décodage de métaphores⁸. C'est effectivement une forme de *compétence métaphorique* dans la LE qu'il acquerra progressivement, compétence qui le rendra capable d'interpréter chaque fois plus facilement les nouvelles expressions :

The results suggest that an enhanced metaphoric awareness may help students to (i) recognize the inference patterns associated with given figurative expressions and (ii) to remember unfamiliar figurative expressions. (Boers, 1999: 143)

Nous voyons donc à quel point ce genre d'enseignement peut avoir des répercussions favorables sur la compréhension et la mémorisation idiomatiques en général (voir aussi à ce sujet les conclusions de Ruiz Campillo & Roldán Vendrell, 1993; Kövecses & Szabó, 1996; Cooper, 1998 et Lennon, 1998).

Toutefois, il peut arriver que la dérivation du SF soit considérée par l'apprenant comme une tâche compliquée. C'est surtout le cas lorsque ce dernier perçoit l'image comme étant opaque et/ou peu familière. D'une part, il est certain que, quand l'EI présente un certain degré d'opacité, les éléments formant l'IL n'orientent pas ou orientent peu vers une interprétation figurée déterminée (par exemple, c'est le cas dans *monter sur ses grands chevaux*). D'autre part, il est aussi probable que l'élève rencontre des difficultés de compréhension si la métaphore contenue dans l'expression est complètement nouvelle pour lui. Cette deuxième situation se produit généralement lorsque celui-ci n'a pas acquis une pratique métaphorique suffisante dans la LE ou s'il n'a pas la possibilité de reconnaître des similitudes entre les images utilisées dans cette langue et celles employées dans sa LM⁹. C'est pourquoi, face à une EIE posant ce genre de problèmes interprétatifs, il serait utile de confronter l'étudiant à des activités l'amenant soit à comprendre les raisons qui expliquent l'emploi de l'image¹⁰, soit, dans la mesure du possible, à prendre davantage conscience des parallélismes iconiques avec sa propre langue.

Par cette démarche, l'apprenant aura donc l'occasion de retrouver une forme de *motivation*¹¹ de l'image étrangère puisque le choix de cette dernière sera justifié par le rétablissement du lien métaphorique l'unissant avec son interprétation figurée.

Une telle tâche, qui, dans certains cas, peut être facilitée par une explication étymologique ou par l'association avec une expression dans la LM (EIM), contribuera à la mémorisation du SF, mais également à celle du syntagme idiomatique.

3.2. L'IL et la référence à la LM

La méthode d'enseignement devrait valoriser davantage le soutien cognitif qu'offre la référence à la LM, surtout dans un contexte où cette dernière est commune à tous les élèves d'une même classe. Son emploi, loin de se limiter à la simple traduction, peut devenir un moyen stratégique d'accélérer l'apprentissage dans la LE.

Dans le cas des EI, comme nous venons de l'évoquer, cette langue joue un rôle important dans l'interprétation figurée des images étrangères. C'est à travers celle-ci (et, parfois, une autre LE) que les élèves ont pu accumuler tout un bagage métaphorique qui leur sert, inconsciemment ou pas, de point de repère dans la compréhension de nouvelles expressions (Irujo, 1986b; Boers & Demecheleer, 2001; Cooper, 1998; etc.). C'est pour cette raison qu'il faudrait introduire en classe des exercices privilégiant la comparaison explicite des images idiomatiques dans les deux langues (voir, par exemple, Galisson, 1984b : 42-43). Les apprenants pourraient ainsi mieux distinguer les similitudes et les différences métaphoriques existant entre celles-ci. En d'autres mots, ils profiteraient davantage des cas de *transfert positif* entre ces langues, tout en étant mieux préparés pour anticiper de possibles erreurs dues à des *interférences*¹² (Irujo, 1986b : 298).

Le professeur devra, cependant, tenir compte du fait que la LE et la LM peuvent offrir différents types de connexions iconiques. Nous avons choisi, dans le cadre de cette étude, de nous intéresser plus particulièrement au cas du français et de l'espagnol. Le tableau ci-dessous reprend trois grandes catégories contrastives¹³ avec leurs exemples idiomatiques respectifs dans ces deux langues :

	EIE (français)	EIM (espagnol)
EI identiques (EIE = EIM)	(1) briser la glace (2) rafraîchir la mémoire (3) jouer avec le feu (4) s'entendre comme chien et chat	romper el hielo refrescar la memoria jugar con fuego llevarse como el perro y el gato
EI similaires (EIE // EIM)	B.1. (5) la nuit porte conseil (6) être unis comme les deux doigts de la main (7) fermer les yeux sur quelque chose (8) faire d'une pierre deux coups B.2. (9) être le bras droit de quelqu'un (10) jeter l'argent par les fenêtres (11) avoir la puce à l'oreille (12) mettre de l'huile sur le feu	consultarlo con la almohada ser uña y carne hacer la vista gorda matar dos pájaros de un tiro ser el ojo derecho (de una persona) tirar la casa por la ventana tener la mosca detrás de la oreja echar leña al fuego
EI différentes (EIE ≠ EIM) ¹⁴	(13) avaler son acte de naissance (14) chercher midi à quatorze heures (15) les murs ont des oreilles (16) avoir le coup de foudre (17) il y a anguille sous roche	irse al otro barrio buscarle tres pies al gato hay ropa tendida tener un flechazo hay gato encerrado

A. El identiques

Expressions dont les IL sont tout à fait semblables (créées à partir d'éléments linguistiques équivalents dans les deux langues). Celles-ci peuvent, toutefois, offrir quelques différences d'ordre morphosyntaxique (non pertinentes au niveau sémantique).

B. El similaires

Expressions qui possèdent des IL ayant des similitudes métaphoriques dans les deux langues. On doit distinguer deux cas :

B.1. Les IL sont formées à partir de constituants linguistiques différents, mais renvoient à des métaphores conceptuelles similaires.

B.2. Les IL présentent quelques variations dues à la présence de différences (sémantiquement pertinentes) dans la sélection lexicale des constituants.

C. El différentes

Dans ces expressions, les IL n'offrent pas vraiment de similitudes sémantiques et/ou métaphoriques dans les deux langues.

Cette répartition en trois groupes est importante puisqu'elle aura une influence dans le choix des activités d'apprentissage. De fait, dans chacune des catégories citées, la compréhension et la mémorisation des expressions pourront être optimisées par le développement d'une séquence de travail bien spécifique.

4. Modèle de séquences didactiques appliquées aux EI françaises

Ces séquences ont été conçues afin d'assurer une construction progressive de l'apprentissage idiomatique dans une LE, tout en favorisant l'activation des mécanismes cognitifs les plus appropriés pour chacun des cas contrastifs mentionnés antérieurement.

Partant de l'orientation méthodologique expliquée dans cette étude, chaque séquence est d'abord articulée autour d'une série de tâches portant sur l'IL de la nouvelle expression : compréhension du sens de ses constituants, réflexion sur son interprétation métaphorique et éventuelle comparaison avec l'EIM. Grâce à cette première phase de travail, dans laquelle la représentation graphique (dessin) sera utilisée et servira de soutien cognitif à l'apprentissage, l'étudiant sera capable de comprendre l'image de l'EIE (tant d'un point de vue littéral que figuré) et arrivera à mieux mémoriser sa forme et son sens idiomatique. Ensuite, les séquences sont centrées sur l'exercice de la compétence de production (écrite puis orale), donnant ainsi l'occasion aux élèves de se rendre compte des caractéristiques du contexte d'emploi de l'expression et des particularités de sa construction morphosyntaxique.

Précisons encore que toutes ces activités privilégient tant les moments de travail en groupes que ceux de débats et de réflexions collectifs. Pouvant être adaptées par le professeur selon les paramètres du contexte d'enseignement (niveau des élèves dans la LE, temps disponible, etc.), elles seront toutefois exécutées en respectant l'ordre de progression fixé. L'enseignant devra aussi bien choisir le type d'EI et, par conséquent, de séquence qu'il désire présenter

à sa classe, les trois cas contrastifs n'étant pas égaux en ce qui concerne la difficulté d'apprentissage qu'ils impliquent : les expressions du groupe A sont, d'une manière générale, plus faciles à comprendre et à mémoriser que les autres, tandis que celles du groupe C sont souvent considérées comme étant les plus difficiles (voir à ce propos les conclusions de Sugano, 1981; d'Irujo, 1986b et 1993; de Cooper, 1998; etc.).

Finalement, ajoutons que notre approche cognitive des expressions pourrait être complétée par l'élaboration postérieure d'un répertoire idiomatique. Comme le suggère Galisson (1983), il serait utile que l'apprenant puisse rassembler les EIE travaillées en classe dans un auto-dictionnaire qui les regrouperait sous des "étiquettes sémantiques"¹⁵ reflétant bien leur SF. De cette manière, l'élève aurait à sa disposition un outil de référence qui lui donnerait la possibilité non seulement de discerner les similitudes et les différences sémantiques générales entre les expressions, mais également de sélectionner et de récupérer rapidement, dans une tâche de production, celle qui correspond le mieux au sens exigé par la situation de communication. Idéalement, dans le cas qui nous concerne, ce dictionnaire personnel devrait aussi inclure un petit rappel des aspects idiomatiques étudiés lors des séquences de travail : en particulier, une représentation graphique de l'IL, une explication (qui soit pertinente pour l'élève) de ce qui motive le choix de celle-ci, un exemple bref d'emploi inventé par l'apprenant et une référence à l'EIM.

4.1. Séquence 1 (expressions du groupe A : EIE = EIM)

Cette sorte d'El pose peu de problèmes à l'apprenant, l'équivalence dans les deux langues lui facilitant la compréhension de l'image formée, la mémorisation de ses éléments constitutifs et son association avec un certain SF. Par conséquent, la récupération de l'EIE, pour son emploi dans une situation communicative bien déterminée, pourra s'accomplir de manière assez aisée.

Toutefois, pour pouvoir tirer parti des cas d'équivalence, l'étudiant devra d'abord être capable de les reconnaître, ce qui suppose la bonne compréhension du sens des mots qui forment l'IL. Il lui faudra ensuite retenir ces derniers dans la LE et prendre conscience des erreurs qu'il pourrait commettre dans la construction du syntagme idiomatique (il s'agit des possibles interférences provoquées par les variations morphosyntaxiques entre l'EIE et l'EIM). C'est pourquoi, il sera nécessaire de lui faire réaliser des exercices centrés sur la compréhension, la mémorisation et la formulation de l'expression dans la LE (production).

Objectifs pour chaque étape de progression	Activités (par groupes [g.], par deux [2] ou collectivement [c.])	Remarques et exemples d'application liés aux EIE citées dans le tableau précédent (point 3.2)
1. Compréhension et mémorisation des mots de l'EIE.	A. [2] Faire deviner les mots au partenaire par des dessins ¹⁶ . B. [2] Remettre dans l'ordre les mots trouvés pour former une EIE.	Un dictionnaire bilingue (français –espagnol) peut être laissé à la disposition des élèves.
2. Vérification de la compréhension figurée de l'IL et de ses règles d'emploi (appui cognitif implicite sur l'EIM).	C. [c.] Débat autour du SF de l'image formée et de la situation d'emploi de l'EIE.	
3. Récupération du syntagme idiomatique dans un emploi contextuel (production écrite).	D. [2] Écrire un dialogue ¹⁷ contenant l'EIE et illustrant un contexte d'emploi adéquat.	- Dans cette activité, les apprenants doivent être capables de se rappeler des mots de l'expression dans la LE. - Un dictionnaire bilingue (français –espagnol) peut être laissé à leur disposition.
4. Prise de conscience des possibles différences de construction morphosyntaxique entre l'EIE et l'EIM.	E. [c.] Comparaison formelle entre les deux expressions.	Possibles erreurs d'interférence (*): (3) jouer avec feu*; (4) s'entendre comme le chien et le chat*.
5. Exercice de la compétence de production orale (sur base d'un support écrit).	F. [2] Mise en scène des dialogues en tenant compte des remarques formulées lors de l'étape précédente.	-Le professeur pourra demander aux élèves d'associer à l'énonciation de l'EIE un geste représentant bien l'IL. - Éventuelle correction phonétique.

4.2. Séquence 2 (expressions du groupe B : EIE // EIM)

Les élèves perçoivent généralement une certaine forme de familiarité avec les images contenues dans ces expressions. Mais la référence explicite à l'EIM reste nécessaire afin de leur permettre de mieux comprendre l'IL étrangère, de la mémoriser et de l'associer plus facilement avec son interprétation métaphorique.

Cependant, l'EIM peut aussi être la cause d'une série d'erreurs d'interférence dans la production, celles-ci étant dues notamment aux variations caractérisant les IL dans les deux langues (Irujo, 1986b: 295). Il est donc important que les tâches demandées puissent favoriser tant la compréhension de la nouvelle image que la mémorisation de ses composants. Pour atteindre ce deuxième objectif, il faudra, d'une part, que l'élève se rende bien compte des différences iconiques existant entre l'EIE et l'EIM et, d'autre part, qu'il comprenne ce qui a motivé le choix de l'image dans la LE. Finalement, ce travail pourra être complété par une activité de production et par le constat des différences de construction formelle entre les deux expressions.

Objectifs pour chaque étape de progression	Activités (par groupes [g.], par deux [2] ou collectivement [c.]	Remarques et exemples d'application liés à diverses EIE françaises enseignées à un public hispanophone
1. Compréhension et mémorisation des mots de l'EIE.	A. [2] Faire deviner les mots au partenaire par des dessins. B. [2] Remettre dans l'ordre les mots trouvés pour former une EIE.	Un dictionnaire bilingue (français –espagnol) peut être laissé à la disposition des élèves.
2. Compréhension et mémorisation de l'IL (appui cognitif explicite sur l'EIM ¹⁸).	C. [g.] Commenter et comparer deux dessins, illustrant respectivement l'IL de l'EIE et celle de l'EIM ¹⁹ .	(10) : Sur le premier dessin, on voit un bâtiment et des mains qui jettent, par différentes fenêtres, des billets de banque. Sur le second, il y a un bâtiment semblable et une main jette, par une seule fenêtre, une sorte de grosse maison de poupée.
3. Compréhension de l'équivalence d'interprétation métaphorique des deux IL.	D. [c.] Rappeler le SF de l'EIM et réfléchir sur ce qui permet d'interpréter les deux dessins antérieurs de la même façon ²⁰ .	Le professeur peut orienter la réflexion des élèves par des questions bien spécifiques : (10) Si une personne se débarrasse de quelque chose de grande valeur (comme des billets de banque ou une maison), que peut-on dire d'elle? (12) Que se passe-t-il quand on met de l'huile ou des bûches dans le feu?
4. Récupération du syntagme idiomatique étranger dans un emploi contextuel (production écrite).	E. [2] Écrire un dialogue contenant l'EIE et illustrant un contexte d'emploi adéquat.	- Dans cette activité, les apprenants doivent être capables de se rappeler des mots de l'expression dans la LE. - Un dictionnaire bilingue (français –espagnol) peut être laissé à leur disposition.
5. Prise de conscience des possibles différences de construction entre l'EIE et l'EIM.	F. [c.] Comparaison formelle entre les deux expressions.	Possibles erreurs d'interférence (*): (7) fermer l'œil sur quelque chose*; (8) faire deux pierres d'un coup*; (10) jeter l'argent par la fenêtre*; (11) avoir la puce derrière l'oreille*; (12) mettre huile au feu*; Etc.
6. Exercice de la compétence de production orale (sur base d'un support écrit).	G. [2] Mise en scène des dialogues en tenant compte des remarques formulées lors de l'étape précédente.	-Le professeur pourra demander aux élèves d'associer à l'énonciation de l'EIE un geste représentant bien l'IL. - Éventuelle correction phonétique.

4.3. Séquence 3 (expressions du groupe C : EIE # EIM)

Les EIE du groupe C présentent une IL qui est souvent totalement nouvelle pour l'apprenant, ce qui contribue à compliquer, surtout dans le cas des expressions plus opaques, l'opération de dérivation du SF. Comme dans la séquence antérieure, les activités devront donc, en premier lieu, assurer la compréhension et la mémorisation des composants de l'expression et de l'image formée; ensuite, elles permettront aux élèves de s'interroger sur le sens idiomatique de cette dernière (par le biais d'hypothèses).

Il est important ici que le professeur sélectionne des EIE ayant un certain degré de transparence, puisque l'étudiant n'aura plus l'occasion de faire référence à l'EIM lors de l'interprétation figurée. Toutefois, cela ne veut pas dire que la perspective contrastive n'aura pas sa place dans la séquence. En effet, il ne

faut pas oublier que les deux expressions partagent le même SF, ce qui veut dire qu'on pourrait, dans la mesure du possible, montrer aux élèves ce qui permet d'interpréter les deux images de la même façon. De cette manière, le travail cognitif autour de la métaphore favorisera non seulement la compréhension de l'IL et de son interprétation figurée, mais également leur mémorisation. Finalement, vu les difficultés que pose souvent la formulation de ces expressions, il serait bon de clôturer la séquence par des exercices de production écrite et orale.

Objectifs pour chaque étape de progression	Activités (par groupes [g.], par deux [2] ou collectivement [c.]	Remarques et exemples d'application liés à diverses EIE françaises enseignées à un public hispanophone
1. Compréhension et mémorisation des mots de l'EIE.	A. [2] Faire deviner les mots au partenaire par des dessins. B. [2] Remettre dans l'ordre les mots trouvés pour former une EIE.	Un dictionnaire bilingue (français – espagnol) peut être laissé à la disposition des élèves.
2. Compréhension et mémorisation de l'IL.	C. [c.] À partir du dessin de l'IL, décrire les éléments qui la constituent et s'interroger sur l'action ou la situation dénotée (Est-elle faisable et/ou plausible dans la vie réelle ? Pourquoi ?).	(13) On voit une personne qui mâche quelque chose. Elle tient dans sa main un document à moitié mangé et intitulé " acte de naissance ". C'est une action qui n'est pas faisable car on n'aval pas habituellement un document administratif ! (17) On voit un animal long et mince (comme un serpent) et il se met sous une roche. Oui, c'est une situation plausible.
3. Réflexion autour de l'interprétation métaphorique de l'EIE (à partir de l'analyse de l'IL, puis d'indices contextuels).	D. [g.] Faire des hypothèses sur le SF de l'IL. E. [g.] Sur base de divers dialogues ²¹ présentés aux élèves, débat pour choisir celui illustrant le mieux le SF, puis mise en commun.	Si besoin est, le professeur orientera les élèves par des questions pertinentes : (13) Que peut signifier le fait qu'une personne fasse disparaître un document qui atteste sa naissance?
4. Compréhension de l'équivalence d'interprétation métaphorique des deux IL (EIE – EIM).	F. [g.] Réfléchir sur les points communs entre les IL et sur ce qui permettrait de les interpréter ²² de la même manière ²³ .	(15) On a dans les deux cas un objet vertical (un mur ou du linge qui pend) derrière lequel on peut se cacher pour écouter sans être vu; (16) On a l'allusion à un coup soudain dû à une force extérieure (la foudre ou la flèche) non contrôlée; (17) On retrouve dans les deux langues la situation d'un animal discret qu'on ne peut pas voir; Etc.
5. Récupération du syntagme idiomatique étranger dans un emploi contextuel (production écrite).	G. [2] Écrire un dialogue dans lequel un locuteur emploie l'EIE, mais son interlocuteur la comprend littéralement.	- Dans cette activité, les apprenants doivent être capables de se rappeler des mots de l'expression dans la LE. - Un dictionnaire bilingue (français – espagnol) peut être laissé à leur disposition.
6. Exercice de la compétence de production orale (sur base d'un support écrit).	H. [2] Mise en scène des dialogues en tenant compte des remarques formulées lors de l'étape précédente.	-Le professeur pourra demander aux élèves d'associer à l'énonciation de l'EIE un geste représentant bien l'IL. - Éventuelle correction phonétique.

5. Conclusion

L'apprentissage des EI dans une LE n'est pas une tâche évidente, mais il peut être facilité par une méthodologie d'enseignement adaptée à leur spécificité linguistique. Nous avons proposé ici une orientation didactique centrée sur la dimension iconique des expressions et visant à activer chez l'élève des stratégies cognitives qui puissent être efficaces dans le cas idiomatique. Comme nous l'avons expliqué, ces stratégies touchent à la compréhension de l'IL et du lien métaphorique qui l'unit avec le SF. Cette approche repose donc essentiellement sur une réflexion métaphorique dans la LE. Toutefois, elle peut aussi être enrichie par une référence aux équivalents idiomatiques dans la LM des apprenants.

Partant de ces perspectives et d'une analyse contrastive entre le français (LE) et l'espagnol (LM), nous avons établi entre ces langues trois sortes de connexions métaphoriques (identiques, similaires et différentes). Cette distinction a servi de critère de base pour l'élaboration de trois séquences pédagogiques. Celles-ci comprennent une série d'activités qui ont été conçues afin de favoriser, pour chaque cas contrastif, la compréhension et la mémorisation des EIE.

Nous espérons que les pistes méthodologiques ébauchées ici puissent encourager les professeurs de FLE à introduire et à développer davantage l'étude idiomatique dans leurs classes. Nous souhaitons également les avoir aidés à mieux comprendre le processus d'apprentissage requis par ces expressions et l'enjeu stratégique d'un enseignement valorisant le travail autour de leur dimension imagée.

Notes

¹ Quelques-unes de ces activités ont déjà été mentionnées lors d'une précédente communication (Detry, sous presse), mais le développement complet de chacune de ces séquences sera ici détaillé pour la première fois.

² Par exemple, en ce qui concerne les variantes lexicales, Gross (1996 :16) nous précise : " Ainsi, dans la suite *rater le coche*, on peut remplacer le verbe *rater* par *louper* ou *manquer* : *louper le coche*, *manquer le coche*. (...) Les variantes sont plus fréquentes que le figement total (...)".

³ Pour un aperçu général des restrictions et des variations touchant à la forme phraséologique, voir Zuluaga (1980 : 95-113).

⁴ Dans beaucoup d'expressions, il est effectivement possible de déduire le sens figuré à partir du sens de certains constituants : par exemple, *ne pas fermer l'œil de la nuit* ; *avoir un appétit d'oiseau* ; etc. (Mogorrón Huerta, 2002 : 56).

⁵ Nous avons choisi le terme "*expression*" plutôt que "*locution*", tout en étant consciente que ces deux appellations sont toujours l'objet de débats dans le domaine de la terminologie linguistique (voir à ce sujet Ozaeta Gálvez, 1991 : 199-203).

⁶ Le degré de transparence ou d'opacité sémantique d'une expression est lié à la facilité ou à la difficulté de dérivation du SF à partir de la compréhension de l'IL et de l'emploi de mécanismes d'inférence sémantique (Belinchón, 1999 : 362).

⁷ Ce type d'approche aidera les étudiants étrangers à surmonter les difficultés qu'ils éprouvent généralement à donner un sens à ces combinaisons de mots que sont les EI; ce sens étant, en effet, souvent jugé par ceux-ci comme " imprévisible " et " déroutant ", selon les propos de Galisson (1983 : 98).

⁸ L'utilisation d'une représentation visuelle illustrant, de manière séparée, l'image littérale et la mise en scène de son sens figuré peut s'avérer être un excellent support didactique pour mener à bien ce genre d'activité (voir Detry, sous presse).

⁹ Beaucoup de métaphores sont communes à une grande quantité de langues ; elles sont principalement de type conceptuel. Par exemple, dans l'expression *ne pas avoir sa langue dans sa poche*, on trouve une image créée à partir d'une association mentale courante entre " la langue " et " la faculté de parler ".

- ¹⁰ En ce qui concerne la didactique du FLE, Galisson propose, dans un livret d'auto-apprentissage idiomatique, un exercice basé sur une réflexion de ce genre (1984b : 30).
- ¹¹ L'image n'est plus perçue comme *arbitrairement* attribuée à un certain SF.
- ¹² À l'inverse des cas de *transfert positif* qui sont favorisés par des similitudes entre deux langues (*vrais amis*), les erreurs d'interférence sont dues à des différences (*faux amis*) entre celles-ci.
- ¹³ Catégorisation partiellement inspirée de celle d'Irujo (1986b). Pour connaître d'autres cas de figure, nous recommandons l'étude métaphorique générale de Deignan et al. (1997) et, concernant le cas contrastif français-espagnol, le travail d'Ozaeta Gálvez (1991).
- ¹⁴ On pourrait aussi inclure dans ce groupe les EIE ne possédant pas d'équivalent dans la LM.
- ¹⁵ Terme utilisé par Galisson pour parler d'un substantif choisi afin de représenter le sens de l'expression. Par exemple, le mot "départ" pour *lever l'ancre* (1984a : 96-97).
- ¹⁶ Une activité similaire est également présentée dans le livret d'auto-apprentissage de Galisson (1984b: 29).
- ¹⁷ Comme Galisson (1984b : 49-50), nous croyons préférable de faire inclure les EIE dans un contexte communicatif reflétant bien une situation d'échange oral entre locuteurs (dialogue).
- ¹⁸ S'il existe plusieurs EIM correspondant à l'EIE, il vaut mieux que le professeur choisisse celle qui ressemble le plus, métaphoriquement parlant, à cette dernière, pour autant que les apprenants la connaissent.
- ¹⁹ Le professeur pourra s'aider des illustrations présentées dans l'ouvrage *Les Idiomatics français-espagnol*, cité dans notre bibliographie.
- ²⁰ Si l'EIE présente une image assez opaque, le professeur peut simplement demander aux élèves d'émettre des hypothèses sur l'origine de la métaphore, puis de les vérifier dans un dictionnaire spécialisé ou sur Internet.
- ²¹ Comme nous l'avons précisé lors de notre communication au VII Congrès International de Linguistique Française, Linguistique plurielle, (Valencia, 2006), il est aussi très utile d'enseigner à l'élève une image représentant la mise en scène du sens figuré de l'EIE. Le dessin, dans ce cas-ci, devrait être choisi en accord avec la situation communicative reflétée dans le dialogue correspondant à l'expression.
- ²² Le professeur doit surtout amener les étudiants à trouver ce qui peut justifier l'emploi des deux images pour un même SF. La véracité étymologique n'est donc pas l'enjeu de l'activité.
- ²³ Si les métaphores sont vraiment trop différentes, comme cela se produit dans l'expression (13), on demandera aux élèves de discuter sur les IL et de dire celle qu'ils préfèrent pour rendre le SF de l'expression.

Bibliographie

- Belinchón, M. 1999. *Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión*. In : *Psicolingüística del español*. Madrid : Trotta.
- Blum, G., Salas, N. 1989. *Les Idiomatics: français-espagnol*. Paris: Éditions du Seuil.
- Boers, F. 1999. "Enhancing metaphoric awareness in specialised reading". *English for specific purposes*, n° 19/2, pp. 137-147.
- Boers, F., M. Demecheleer. 2001. "Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms". *ELT Journal Volume*, n° 55/3, pp. 255-62.
- Casares, J. 1969. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Čermark, F. 1998. La identificación de las expresiones idiomáticas. In: *Léxico y fraseología*. Granada: Método Ediciones, pp. 1-18.
- Cooper, T. 1998. "Teaching idioms". *Foreign Language Annals*, n° 31/2, pp. 255-266.
- Deignan, A. et al., 1997. "Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities". *ELT Journal*, n° 51/4, pp. 352-360.

- Galisson, R. 1983. *Des mots pour communiquer*. Paris: CLE International.
- Galisson, R. 1984a. *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris: CLE International.
- Galisson, R. 1984b. *Les mots mode d'emploi. Les expressions imagées*. Paris: CLE International.
- Gibbs, R. 1987. "Linguistic factors in children's understanding of idioms". *Journal of Child Language*, n° 14, pp. 569-86.
- González Rey, M. 1995. " Le rôle de la métaphore dans la formation des expressions idiomatiques ". *Paremia*, n° 4, pp. 157-67.
- Greciano, G. 1983. Signification et dénotation en allemand: la sémantique des expressions idiomatiques. Metz: Centre d'Analyse Syntaxique / Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- Gross, G. 1982. « Une classification des phrases figées du français ». *Revue québécoise de Linguistique*, n°2/11, pp. 151-185.
- Gross, G. 1996. *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*. Paris / Gap: Ophrys.
- Guiraud, P. 1973. *Les locutions françaises*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Heinz, M. 1993. *Les locutions figurées dans le "Petit Robert". Description critique de leur traitement et propositions de normalisation*. Tübingen: Niemeyer.
- Irujo, S. 1986a. "A piece of cake: learning and teaching idioms". *ELT Journal*, n° 40/3, pp. 236-242.
- Irujo, S. 1986b. "Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language". *TESOL Quarterly*, n° 20, pp. 287-304.
- Irujo, S. 1993. "Avoidance in the production of idioms". *Iral*, n° 31/3, pp. 205-219.
- Kövecses, Z., Szabó, P. 1996. "Idioms: a view from cognitive semantics". *Applied Linguistics*, n° 17/3, pp. 326-355.
- Kunin, V. 1970. "Phraseology as a linguistic science". In: *Actes du Xe Congrès International des Linguistes, Bucarest, 28 août - 2 septembre 1967*, II, Bucarest: Éditions de la République Socialiste de Roumanie, pp. 753-756.
- Lennon, P. 1998. "Approaches to the teaching of idiomatic language". *IRAL*, 36/1, pp.12-30.
- Mogorrón Huerta, P. 2002. *La expresividad en las locuciones verbales españolas y francesas*. Alicante : Universidad de Alicante.
- Ozaeta Gálvez, M. R. 1991. "La traduction des locutions et des expressions idiomatiques". *Cuadernos de Filología Francesa*, n° 5, pp. 199-218.
- Penadés Martínez, I. 1999. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid : Arco Libros.
- Rey, A., Chantreau, S. 2003. *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

Ruiz Campillo, J. P., M. Roldán Vendrell. 1993. Consideraciones sobre el tratamiento de expresiones idiomáticas verbales en el aula de E/LE. In : Segundas Jornadas sobre Aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera, Granada, pp. 157-165.

Sugano, M. Z. 1981. "The idiom in Spanish language teaching". *Modern Language Journal*, n° 65, pp. 59-66.

Zuluaga, A. 1980. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter D. Lang.